

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA  
CAMPUS DARCY RIBEIRO**

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A AUTONOMIA  
IDENTITÁRIA DOS CORPOS: GÊNERO E  
SEXUALIDADE EM FOCO**

**Flora Margarida Antonioli Borda**

**BRASÍLIA-DF  
2016**

# **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A AUTONOMIA IDENTITÁRIA DOS CORPOS: GÊNERO E SEXUALIDADE EM FOCO**

**Flora Margarida Antonioli Borda**

Trabalho de conclusão de curso,  
apresentado à Faculdade de Educação  
Física da Universidade de Brasília, como  
requisito parcial para obtenção do título  
de Licenciada em Educação Física.

**ORIENTADOR: Ms. DANIEL CANTANHEDE BEHMOIRAS**

**FLORA MARGARIDA ANTONIOLI BORDA**

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A AUTONOMIA IDENTITÁRIA DOS  
CORPOS: GÊNERO E SEXUALIDADE EM FOCO**

**30 de junho de 2016.**

**BANCA EXAMINADORA:**

---

**Prof. Dr. Daniel Cantanhede Behmoiras – Orientador**

---

**Prof. Pedro Osmar Flores de Noronha Figueiredo (Membro Interno)**

---

**Prof. Lídia Bezerra (Suplente)**

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha mãe, Leticia Antonioli, que tanto lutou para me favorecer o acesso a uma educação de qualidade e fomentou meu interesse pelas questões sociais. Ao meu avô, Paulo Antonioli, primeiro a estimular o conhecimento como fonte de emancipação e autonomia. A minha filha, Iori Antonioli, que possa vivenciar melhores tempos em sua jornada escolar e de construção identitária.

## **AGRADECIMENTOS**

Gratidão a Olorum, aos Orixás, aos Pretos Velhos, aos Erês, ao Povo da Rua e a toda espiritualidade pela proteção e pelas oportunidades e aberturas que me mantiveram firme na caminhada e me trouxeram até aqui.

Gratidão a minha família, meus amigos e amigas e a todas as pessoas envolvidas, direta ou indiretamente, em minha jornada evolutiva. Pelas lições e reflexões, pelo compartilhamento de experiências e pela paciência e carinho em relação às minhas falhas.

Gratidão à Capoeira, especialmente, à Capoeira Angola, arte pela qual tive a oportunidade de conhecer uma pedagogia complexa em sua simplicidade e simples em sua complexidade. Manifestação da cultura popular afro-brasileira pela qual se aprende e se ensina mesclando o saber ancestral com a renovação da tradição.

Gratidão a todas as mestras e mestres da escola, da cultura popular, da universidade e da vida, pessoas que influenciaram e influenciam minhas buscas e minhas escolhas, interferindo em minha trajetória com seus exemplos e palavras, sejam positivos ou negativos, elementos que transformo em degraus para meu crescimento.

Gratidão às crianças, jovens e adultos que acreditam nas minhas palavras e na minha capacidade enquanto educadora. Seja na escola, seja na capoeira, seja em qualquer espaço formativo ou de intervenção pedagógica.

Gratidão a todas as pessoas que lutaram e que lutam por um mundo onde a equidade de direitos e deveres seja prática social permanente. Máximo respeito às pessoas que oportunizaram esse estudo com suas pesquisas e ativismo.

*"Que lhes valeu todo o curso que fizeram durante longos anos? Em vão leram livros copiosos, beberam a caudalosa erudição dos catedráticos imponentes, como oradores parlamentares, fizeram provas escritas de inúmeras laudas, com letra miúda [...] Palavras, palavras, palavras que o vento levou... As aulas de psicologia ficaram geladas nos livros; as de pedagogia fecharam-se nas caixas de jogos; as outras não levaram em si nenhum gérmen dessas duas, que são, no entanto, as indispensáveis a quem vai ser professor... Pobres alunas que não tiveram quem as orientasse a tempo! Depois de tanto trabalho, terão de fazer por si mesmas, e com enorme esforço, agulhoadas pela pressa de quem já está no quadro do magistério, toda a cultura técnica que ninguém pensou ou lhes pode fornecer no momento devido."*

*(Cecília Meireles)*

## SUMÁRIO

	Página
LISTA DE TABELAS .....	viii
Quadro 1 .....	34
SIGLAS, ABREVIACÕES E SÍMBOLOS.....	IX
RESUMO.....	X
1. INTRODUÇÃO.....	11
2. REVISÃO DE LITERATURA.....	14
2.1.Contextualização histórica.....	14
2.2.Estabelecimento da diferença.....	18
2.3.Relações de gênero na cultura escolar.....	19
2.4.Currículo e sexualidade na constituição da identidade.....	21
2.5.A identidade na diversidade.....	23
2.6.Transgeneridade e educação.....	25
2.7.Produção teórica sobre gênero na Educação Física.....	30
3. METODOLOGIA.....	32
4. DISCUSSÃO.....	35
5. CONSIDERAÇÕES.....	41
REFERÊNCIAS.....	43

**LISTA DE TABELAS**

**Quadro 1** – Artigos revisados e suas variáveis



## LISTA DE SIGLAS, ABREVIações E SÍMBOLOS

**CAPES:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CNPq:** Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (antigo Conselho Nacional de Pesquisas)

**DF:** Distrito Federal

**EF:** Educação Física

**FEF:** Faculdade de Educação Física

**IG:** Identidade de Gênero

**IS:** Identidade Sexual

**LDB:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

**OS:** Orientação Sexual

**PCNs:** Parâmetros Curriculares Nacionais

**PIBID:** Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

**PPG:** Programas de Pós-Graduação *Stricto-Sensu*

**UFV:** Universidade Federal de Viçosa

**UnB:** Universidade de Brasília

## RESUMO

O contato com as diferentes formas de sexismo, machismo, homofobia, lesbofobia e transfobia, presentes na sociedade capitalista, patriarcal e heterocentrada em que vivemos, motivou uma investigação mais aprofundada a respeito da influência que a educação e, mais especificamente, a Educação Física, tem sobre as relações humanas identitárias em fase escolar, acarretando na formação/afirmação do pensamento/atitude do indivíduo adulto. A EF carrega consigo um estigma de reprodutora de corpos saudáveis e disciplinados, onde os padrões estéticos e comportamentais seguem receitas restritas de referência, como nos demais setores da sociedade, focadas no homem, branco, viril, cisgênero e heterossexual. Tudo o que extrapolar essas referências, possivelmente, está fadado à discriminação e exclusão. Portanto, a relevância desse componente curricular se encontra no ponto em que é facilitador de processos de emancipação e autonomia. A partir de uma revisão de literatura busco investigar que fatores influenciam a formação/atuação das identidades, na construção e/ou reprodução de estereótipos de gênero, principalmente em aulas de EF, entendendo esta disciplina como importante ferramenta formativa nas questões de gênero. A transcendência crítica da estereotipia sexual e do pensamento binário possibilita o surgimento de novas estratégias metodológicas e intervenções mais adequadas às demandas da sociedade contemporânea. Assim como a orientação de atividades físicas para corpos sem denominações preestabelecidas, com possibilidades infinitas de descoberta e autoafirmação. A partir desse trabalho, as metodologias e estratégias pedagógicas se evidenciaram, assim como as (in)visibilidades das identidades de gênero, demonstrando certo despreparo para lidar com tais questões nos espaços escolares. Necessitando, dessa maneira, de espaços formativos extracurriculares e da inclusão de formação adequada no currículo.

**Palavras-chave:** Educação Física Escolar; Identidade; Gênero; Sexualidade.

## 1. INTRODUÇÃO

Entendendo que a formação dos sujeitos se dá pela construção histórica e sociocultural das sociedades e (re)produz<sup>1</sup> (quase) tudo o que a ideologia dominante prevê como padrão homogeneizador e excludente, a Educação Física (EF) como disciplina escolar tem papel extremamente relevante nesse contexto. Ela carrega consigo um estigma de reprodutora de corpos saudáveis e disciplinados, onde os padrões estéticos e comportamentais seguem receitas restritas de referência, como nos demais setores da sociedade, focadas no homem, branco, viril, cisgênero e heterossexual (NUNES, 2006 e BUTLER, 2003). Tudo o que extrapolar essas referências, possivelmente, está fadado à discriminação e exclusão. Portanto, a relevância desse componente curricular se encontra no ponto em que é facilitador de processos de emancipação e autonomia dos envolvidos, podendo amenizar ou extirpar pré-conceitos e/ou subjetivações sem fundamento ou, ainda, acentuá-los, nos casos em que não há conscientização e capacitação dos educadores e a consequente má formação dos educandos (SILVA, 2014).

Sendo assim, a partir das hipóteses levantadas, busco investigar, por meio de publicações na área de Educação e EF Escolar, além de áreas como Filosofia, Sociologia e Antropologia, que fatores influenciam a formação/atuação das identidades, na construção e/ou reprodução de estereótipos de gênero, principalmente em aulas de EF, entendendo esta disciplina como importante ferramenta formativa nas questões de gênero.

O entendimento de que gênero<sup>2</sup> se trata de uma categoria relacional ligada à identidade dos sujeitos e, ainda, que extrapola a visão binária de conceituação da realidade material e subjetiva (SCOTT, 1995), não alcançou uma dimensão satisfatória nos espaços pedagógicos em que a cultura corporal permeia, sendo o caráter biológico o principal diferenciador das propostas de atividades para meninas e meninos (PRADO, 2010 e ALTMANN, 2011). Mais complexa ainda se torna a situação quando a identidade de gênero<sup>3</sup> se

---

<sup>1</sup> O termo “(re)produz” se refere à relação direta da formação dos indivíduos nas sociedades contemporâneas com a hegemonia do sistema capitalista, representada nas ações e comportamentos individuais e coletivos.

<sup>2</sup> Em uma visão pós-estruturalista, gênero se trata de uma compreensão binária das diferenças sexuais, a partir da hierarquização de símbolos e significados de seus papéis sociais (SCOTT, 1995).

<sup>3</sup> Identidade de gênero se refere a como nos enxergamos ou nos reconhecemos diante dos padrões de gênero estabelecidos socialmente (GROSSI, 1998).

confunde com sexualidade, onde se enxergar enquanto homem, mulher, não binário/a, assexuado/a ou agir de determinada maneira passa, equivocadamente, a caracterizar a orientação sexual da pessoa. E essa complexidade tende a aumentar quando se encara a existência de crianças e adultos que não se identificam com o gênero atribuído no seu nascimento (pessoas trans e não binárias), isto é, aquelas que não se definem no gênero designado conforme sua estrutura biológica (LOURO, 2001 e KENNEDY, 2010).

A transcendência crítica<sup>4</sup> da esteriotipia sexual<sup>5</sup> e do pensamento binário<sup>6</sup> possibilita o surgimento de novas estratégias metodológicas e intervenções mais adequadas às demandas da sociedade contemporânea. Assim como a orientação de práticas corporais para corpos sem denominações preestabelecidas, com possibilidades infinitas de descoberta e autoafirmação. A diversidade deve ser vista como algo a ser abordado na escola e nas aulas de EF, considerando as especificidades de cada região e instituição, aproveitando as inúmeras ocorrências entre os envolvidos no processo de ensino aprendizagem da cultura corporal.

O diálogo entre EF e Ciências Humanas se mostrou fundamental na ampliação dos horizontes teóricos aqui vislumbrados. O contato com as diferentes formas de sexismo<sup>7</sup>, machismo<sup>8</sup>, homofobia<sup>9</sup>, lesbofobia<sup>10</sup> e transfobia<sup>11</sup>, presentes na sociedade capitalista<sup>12</sup>, patriarcal<sup>13</sup> e heterocentrada<sup>14</sup> em que vivemos, motivou uma investigação mais aprofundada

---

<sup>4</sup> Transcendência crítica está ligada à superação dos conceitos preestabelecidos, neste caso, sobre as definições e/ou generalizações sobre sexualidade e gênero.

<sup>5</sup> Esteriotipia sexual se trata de uma conceituação preestabelecida, generalizada e congelada sobre os papéis de gênero.

<sup>6</sup> O pensamento binário se define pela redução de um conceito ou situação a dois lados contrários, confrontando-os entre si e não considerando sua inter-relação e complexidade.

<sup>7</sup> Sexismo: conjunto de pensamentos e/ou comportamentos que discriminam um gênero ou orientação sexual em detrimento de outro. Exemplo: a discriminação e inferiorização do feminino em detrimento do masculino.

<sup>8</sup> Machismo: em suma é a crença na superioridade física e cultural do homem em relação à mulher.

<sup>9</sup> Homofobia: todo tipo de violência, preconceito, ódio e aversão em relação aos homossexuais, também pode ser compreendido como preconceito em relação à identidade de gênero de maneira geral.

<sup>10</sup> Lesbofobia: todo tipo de violência, preconceito, ódio e aversão em relação às lésbicas.

<sup>11</sup> Transfobia: todo tipo de violência, preconceito, ódio e aversão em relação às pessoas travestis, transexuais e transgênero.

<sup>12</sup> Sociedade desigual, onde grosso modo, a propriedade privada e o capital (dinheiro) determinam os direitos e deveres da população.

<sup>13</sup> Patriarcal: sociedade onde existe a supremacia do homem nas relações sociais.

<sup>14</sup> Sociedade que se baseia na crença da existência de apenas uma orientação sexual, a heterossexual (casal homem e mulher).

a respeito da influência que a educação e, mais especificamente, a EF, tem sobre as relações humanas identitárias em fase escolar, acarretando na formação/afirmação do pensamento/atitude do indivíduo adulto.

Dessa forma, o estudo de gênero na EF e na formação de identidades se delineou como interesse na produção deste trabalho a partir de referenciais teórico-práticos obtidos ao longo de uma trajetória pessoal e institucional, especialmente, em minha formação no curso de Ciências Sociais pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), que mesmo inconclusa teve importante relevância no processo de embasamento teórico, assim como o período de estágio supervisionado e formação para docência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do sistema CAPES/CnPq, durante o curso de Licenciatura em Educação Física da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (FEF/UnB).

A importância dessa pesquisa consiste na identificação do que vem sendo discutido e apresentado sobre a formação identitária relacionada a gênero na EF escolar, mapeando as questões de gênero e sexualidade no curso histórico da EF e identificando as visões e perspectivas, expressas em atitudes e comportamentos, que qualificam as relações de gênero em fase de formação escolar. Além de obter um panorama mais ampliado e comparativo das diferentes formas de relacionar as identidades no contexto da diversidade de gênero, trazendo para o campo da educação a abertura para novas possibilidades de atuação, e amparando em argumentos os/as educadores/as que estejam imbuídos em uma prática educativa emancipatória.

A metodologia de pesquisa para esse trabalho de conclusão se deu por consulta bibliográfica básica em bases de dados e seleção de artigos relevantes para o tema, perpassando áreas como Educação, EF e o campo da Filosofia e das Ciências Sociais, além do uso de registros em diário de campo do estágio e da formação docente pelo PIBID para embasamento da discussão. Na seleção de revisão, os artigos principais são foco de análise mais aprofundada e entram no quadro de artigos pesquisados, enquanto as demais referências se encontram na lista bibliográfica de apoio.

## 2. REVISÃO DE LITERATURA

### 2.1. Contextualização histórica

Para iniciar, um pequeno traçado histórico da EF, por Nunes e Rúbio (2008), vale para atentar para construção da mesma como ferramenta formativa das identidades. A EF como educação escolarizada (sistemizada e institucionalizada) surgiu na Europa no final do século XVIII e se consolidou no século XIX, em um processo integrado à solidificação do capitalismo industrial<sup>15</sup>. Esta área foi idealizada para construção da crescente sociedade capitalista, necessitada de identidades líderes e identidades subservientes. Sua origem, então, está ligada à produção e reprodução do capital, “à criação dos sistemas nacionais de ensino, à consolidação dos projetos políticos e econômicos liberais e à primazia do poder da razão no fazer cotidiano dos homens” (NUNES E RÚBIO, 2008, p.58).

Com forte influência militarista e posteriormente da medicina, essa disciplina fundamentou-se em princípios positivistas (BRACHT, 1999). No Brasil chegou como ginástica e até meados do século XX, somente nas escolas da capital (Rio de Janeiro) e nas escolas militares; influenciada pela perspectiva higienista<sup>16</sup> das elites primava a aquisição de hábitos de higiene e saúde, prezando o desenvolvimento físico e moral. Com objetivos preventivos e corretivos, a EF buscava a docilização das atitudes e a robustez da aparência nos homens, assim como a graciosidade e virtude de boa mãe nas mulheres, marcando estritamente o domínio público e o privado, com padrões marcados de masculinidade e feminilidade. Tornou-se obrigatória em todo o país no final da década de 1930 (NUNES E RÚBIO, 2008).

Com a explosão da ideologia nacionalista-desenvolvimentista da década de 1950, a EF passou de área higiênica para a eficiência do rendimento físico. Com as reformas educacionais de cunho democrático, a EF foi favorecida pelo movimento da Escola Nova, que “defendia a educação obrigatória, laica, gratuita, a coeducação dos sexos e como dever do Estado” (NUNES E RÚBIO, 2008, p.60), ainda, sistematizando a disciplina (EF) e “introduzindo o jogo às

---

<sup>15</sup> Segunda fase do capitalismo (século XVIII e XIX), que tem seu início com a Revolução Industrial (Inglaterra), processo pelo qual a mão-de-obra humana foi substituída por máquinas e o lucro (acumulação de riqueza) provinha da comercialização de produtos industrializados.

<sup>16</sup> Pesquisar também em SOARES, C. L. Educação física: raízes europeias e Brasil. 2. ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2001.

suas práticas” (NUNES E RÚBIO, 2008, p.60) e marcando “um período de transição de proposta curricular” (NUNES E RÚBIO, 2008, p.60).

Após a Segunda Guerra Mundial (1945), a aceleração do desenvolvimento industrial e a crescente urbanização dos grandes centros no Brasil se refletiram no crescimento da rede de ensino público nos anos 1950 e 1960, um momento de pressão por ascensão social por parte das camadas populares. O abandono aos limites do cientificismo deu lugar ao desenvolvimento tecnológico e industrial, enfatizando o currículo tecnicista, que visava à formação de identidades “de bom caráter, com iniciativa e controle emocional”. O esporte torna-se, então, o melhor recurso para preparar essas identidades, em fase de ditadura militar<sup>17</sup>, onde a EF ganha *status* de promotora do ideal simbólico de nação lutadora e vencedora. Sendo assim, a instrumentalização identitária para o desempenho físico e técnico, além do comportamento moral, fundamentou o currículo técnico-esportivo (NEIRA E NUNES, 2006).

No final da década de 1970, o binômio - EF e desporto estudantil - passou a ser interpretado como parte do processo educativo, por meio dos novos planos políticos educacionais. Como currículo pressupõe tudo que está contido na experiência educacional, o treinamento esportivo tem ligação direta com as formas de regular e governar os sujeitos da educação. Este novo currículo propunha uma identidade normativa, referenciada nos valores euro-americanos, burgueses, masculinos, heterossexuais, brancos e cristãos, frente à personificação e desqualificação da diferença, o outro cultural (NUNES, 2006).

Dentre os espaços e fatores culturais responsáveis pela construção e fixação e, também, subversão das identidades de gênero, classe e raça, estão a escola e a EF. Para Louro (1997), as aulas separadas por sexo reforçam as práticas discursivas que determinam padrões de masculinidade e feminilidade<sup>18</sup>. Em contrapartida, as aulas conjuntas podem levar a uma sensação de que de um lado as meninas atrapalham e do outro os meninos são violentos, não podendo coabitar o mesmo espaço/tempo (NUNES, 2006). É preciso compreender que o mecanismo biológico de afirmação de

---

<sup>17</sup> Regime de governo militar que foi instaurado no Brasil em 1º de abril de 1964 e durou até 15 de março de 1985.

<sup>18</sup> Padrões que delimitam as características e comportamentos masculinos e femininos, baseados em uma perspectiva biológica.

identidades é um essencialismo cultural<sup>19</sup> que atinge não só o gênero, como a raça e outras dimensões sociais.

Nos anos de 1980, no governo Figueiredo<sup>20</sup>, surgiram diversas críticas ao modelo vigente e novas abordagens foram pleiteadas pela EF para construção de um referencial teórico próprio para área. Essa crise de identidade levou à ampliação dos objetivos e conteúdos, discutindo pedagogicamente as transformações da sociedade e articulando as múltiplas dimensões do ser humano, em um processo de questionamento de seu papel e sua dimensão política (NUNES E RÚBIO, 2008). Os paradigmas que sustentavam o papel social da EF passam a não atender as novas demandas sociais (BRACHT, 2003), caindo a legitimidade das práticas anteriores da EF e tornando a formação do profissional mais ampla e polissêmica, contemplando mais de uma área de atuação.

Apesar do debate e das novas propostas, a aptidão física e o esporte continuam sendo conteúdos hegemônicos das aulas de EF. Sob uma perspectiva “biopsicologizante”<sup>21</sup>, no final da década de 1970, a EF agregou as dimensões motora, cognitiva e afetivo-social, surgindo a psicomotricidade, atenta ao desenvolvimento da criança. Já no final da década de 1980, a abordagem desenvolvimentista, também fundamentada por aspectos biológicos e psicológicos surgiu objetivando o desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social por meio da aprendizagem das habilidades motoras, de acordo com as características motoras dos educandos (NUNES E RÚBIO, 2008). Essas duas abordagens recebem a classificação de currículo globalizante (NEIRA E NUNES, 2006), não se observando nenhuma alteração e justificando a permanência do currículo técnico-esportivo com nova roupagem.

Mais recentemente surge o currículo saudável, também conhecido por Saúde Renovada, visando o cuidado com a saúde individual e o estabelecimento de uma vida ativa, supostamente combatendo as mazelas da sociedade capitalista e produzindo identidades competentes, autônomas e capazes de trabalhar em grupo em prol da superação de obstáculos. São

---

<sup>19</sup> Refere-se ao que é considerado como real, neste caso, de caráter cultural e em relação à afirmação das identidades, sob uma perspectiva biológica.

<sup>20</sup> Governo que marcou a transição do regime militar para redemocratização do país, com medidas voltadas para abertura política.

<sup>21</sup> Relativo às emoções, sentimentos e instintos.



currículos que podem ser considerados como (neo)tecnicistas. Tais currículos, globalizante e saudável, ao enfatizarem a igualdade acabam reafirmando um padrão universal de ser, unificando as identidades a partir do que os grupos dominantes têm como ideais para a sociedade (NUNES E RÚBIO, 2008). Voltando à ideia de afirmação da condição branca em práticas sociais de assimilação e homogeneização cultural, presentes nos currículos ginásticos e técnico-esportivos (MCLAREN, 2000), a incorporação de artefatos culturais a esses currículos, sem a inclusão de seu processo de significação, leva a diversidade cultural para escola a partir da perspectiva do racionalismo científico, da condição branca.

A definição do papel da EF na escola como componente curricular relevante (considerando sua diversidade em propostas teórico-metodológicas) faz com que o professor assuma diferentes identidades em diferentes momentos, demonstrando que o currículo também forma ou constitui a identidade de quem o aplica. E sem o conhecimento pleno das novas tendências, de sua experimentação e adaptação à realidade prática e da negação pela sociedade da importante função da EF na escola, a docência nessa área se torna cada vez mais desafiadora. Isto é, o fazer pedagógico está diretamente relacionado aos conhecimentos do/a professor/a, à construção de sua identidade frente às demandas sociais (MOLINA NETO E MOLINA, 2003). Segundo Nunes e Rúbio (2008), a EF:

É uma área que tem sido valorizada, ao longo da sua trajetória histórica, pelo seu aspecto prático. Assim sendo, defendemos que existe um conjunto de dispositivos que põe regularmente em ação práticas discursivas e não-discursivas que produzem sujeitos e modos de pensar.

Pensar o currículo e seus enunciados como produto e produtor de discursos, implica em reconhecer que quando os professores fazem suas ações afirmam as verdades enunciadas pelo currículo. (NUNES E RÚBIO, 2008, p.69)

Percebe-se, então, que mesmo sem notar os/as professores/as reproduzem os valores hegemônicos, reforçando a ideologia dominante que valida os mais aptos e exclui os menos habilidosos (NUNES E RÚBIO, 2008).

A inserção na discussão pedagógica e o relacionamento com as Ciências Humanas, a partir da década de 1980, trouxe para o currículo da EF o nascimento de novas vertentes e, com a influência do pensamento marxista, as

teorias críticas (crítico-superadora e crítico-emancipatória)<sup>22</sup> do ensino acrescentaram o caráter sócio-político ao currículo. Essa vertente crítica defende a existência de uma relação dialética entre educação e sociedade, onde a escola é influenciada pela sociedade e vice-versa. Essa perspectiva escolhe e submete os conteúdos a um constante questionamento e redirecionamento, abrindo espaço para participação política do aluno e possibilitando a assunção de identidades emancipadas das condições de opressão da sociedade (NUNES E RÚBIO, 2008).

Já a teoria pós-crítica, pautada no conceito de diferença de Derrida, caminha com o multiculturalismo, incluindo e valorando as diferentes culturas, estabelecendo contato e diálogo com todas as práticas culturais corporais e validando-as no currículo. Sob a perspectiva pós-estruturalista, a diferença é marcada pela representação, sendo assim, a identidade dominante confere para si a validade e torna a diferença como o negativo, o outro cultural. A EF, no processo de construção da identidade universal, consolida-se como definidora da identidade, estabelecendo a diferença (NUNES E RÚBIO, 2008).

## **2.2. Estabelecimento da diferença**

Em se tratando de contextualização histórica e estabelecimento da diferença, a história da mulher na educação trazida por Beltrão e Alves (2009) considera que a concepção da mulher como ser inferior, que não precisaria ler nem escrever, veio com a cultura ibérica no tempo da colonização, o que refletiu na educação diferenciada para homens e mulheres da colônia ao império. Apenas as mulheres que viviam nos conventos tinham acesso à leitura, escrita, música e trabalhos domésticos. No século XIX, as Reformas Joaninas<sup>23</sup> trouxeram a oportunidade de instrução das mulheres, porém somente aquelas de classe superior. Mesmo com as ideias da Escola Nova<sup>24</sup>, enquanto movimento de renovação do ensino, a partir de um sistema estatal,

---

<sup>22</sup> Pesquisar também em COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 1992.

<sup>23</sup> Diversas transformações ocorreram com a vinda da Coroa Portuguesa para o Brasil, dentre elas, D. João VI empreendeu a construção da Biblioteca Nacional, a criação do Banco do Brasil, da Casa da Moeda, da Academia Real Militar, do Teatro Real e do Jardim Botânico, a abertura dos portos às nações amigas, etc. (GOMES, 2007).

<sup>24</sup> Sob o pretexto de uma nova visão da educação, a Escola Nova sofre diversas críticas, dentre elas, o uso de suas metodologias para exercer o controle estatal sobre a população, despolitizando-a e preconizando uma pedagogia tecnicista (MONARCHA, 1999 e SAVIANI, 2008).

laico e gratuito, em contraponto à educação tradicional, a República não trouxe muitas mudanças, com o foco no preparo e remodelamento social para o crescimento industrial e urbano da época. Somente após a Revolução de 1930, a educação feminina sofreu significativas transformações com as importantes reivindicações dos movimentos feministas contra as desigualdades da sociedade capitalista. Segundo os autores, às mulheres couberam a educação primária para reforçar o papel de mãe e esposa (com forte conteúdo moral) e a educação secundária se restringia ao magistério para formação de professoras para o ensino primário, sendo que a exclusão educacional mais ostensiva atingiu diretamente as mulheres negras (BELTRÃO, NOVELLINO, 2002). O currículo escolar era elaborado a partir de uma visão estereotipada de gênero, com as mulheres ocupando lugares de inferioridade. Somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) de 1961, todos os cursos de grau médio foram equiparados, possibilitando às mulheres que faziam magistério disputarem os vestibulares. Então, na década de 1970, foi o momento em que as mulheres brasileiras começaram a reverter o hiato de gênero no ensino superior (BELTRÃO e ALVES, 2009). As desigualdades são evidenciadas na distribuição desproporcional de recursos materiais e simbólicos entre homens e mulheres.

### **2.3. Relações de gênero na cultura escolar**

Quando se fala em educação e mais especificamente em EF, o tratamento diferenciado para meninas e meninos acarreta, entre outros fatores, na diferença do desempenho motor e das possibilidades corporais, culturalmente construídas, de ambos. Esta imagética social induz à estereotipia sexual que se reflete na escola. Daí a necessidade de desconstrução do preconceito e análise das diferenças de gênero e não sexuais. Assim como Saraiva (2005), Cruz e Palmeira (2009) também defendem a coeducação, por considerar a igualdade de oportunidades entre os gêneros. Segundo eles, as correntes tradicionalistas da EF, sob a ótica tecnicista-biologicista, tendem à rejeição de aulas coeducativas. Essa separação só reafirma as estratégias que instituíram as diferenças entre homens e mulheres projetadas na visão de ser humano e de mundo, considerando a educação conjunta como importante ferramenta na busca da equidade.

Segundo Altmann *et al* (2011), o levantamento e análise do olhar docente sobre as relações de gênero nas aulas de EF estão situados em dois eixos, um de planejamento e seleção de conteúdos sobre as relações de gênero na EF e outro de conflitos aparentes e velados em aulas mistas. Dois fatores inter-relacionam-se: a participação desigual dos gêneros (apontada como um problema) e a diferença de habilidades e força física (considerada inata e de razões biológicas, hoje compreendidas como construção histórica e social embasada nas pesquisas de gênero). É possível, então, perceber um desequilíbrio entre participação e desempenho no que tange o gênero, deixando claro que a diversificação dos conteúdos potencializa a participação de meninas e meninos.

Entendendo a EF enquanto patrimônio sistematizado da humanidade, com jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas e outros, a necessidade de diversificar os conteúdos e implementar sua abordagem (metodologia e criatividade) é reafirmada pelo gênero (Altmann *et al*, 2011). Refletindo sobre isso, Altmann *et al* (2011) afirma que a prática pedagógica deve ter em seus objetivos de intervenção os conflitos explícitos, velados ou ocultos das aulas, analisando se devem ser evitados ou transformados, porém jamais silenciados. Em relação a práticas coeducativas, temas como socialização, integração e troca de experiências, tem envolvido maior respeito às diferenças, construindo novas visões e alterando a realidade. Para a superação das situações envolvendo as diferenças de gênero, onde os aspectos físicos, técnicos, emocionais e sociais são marcantes, cabe ao docente a enriquecedora contextualização das vivências. Embora sejam uma realidade as diferenças físicas, elas não devem ser naturalizadas e vistas somente biologicamente, incorrendo no risco de generalizações e ofuscamento de singularidades. A diversificação dos conteúdos nas aulas é premente na ampliação dos interesses e consequente aumento no repertório de conhecimentos dos discentes, no campo da cultura corporal e no desenvolvimento de habilidades.

Para Altmann *et al* (2011), a EF tem como desafio também encontrar soluções para o empoderamento de meninas e jovens, assim como a alteração da visão restritiva de padrões corporais de gênero. Não confundindo, porém, a alteração de regras que levam à maior visibilidade, constrangimento e exclusão de dificuldades e menor habilidade. Apesar da necessidade de diversificação dos conteúdos, os esportes ainda apresentam sua hegemonia nas aulas de

EF<sup>25</sup>, assim como o referencial de comparação dos corpos é o masculino em detrimento do feminino. Nesse âmbito, a pesquisa destes autores trouxe na fala dos docentes a raridade ou inexistência de sucesso na prática coeducativa, ressaltando restrições religiosas, dificuldades de interpretação e percepção, falta de hábito, preferências e segregação, exacerbação de interesses sexuais, e outros.

Para tanto, a discussão de gênero nas escolas é um dos caminhos que leva à emancipação da educação para efetiva equidade de gênero, reforçada pelas novas exigências curriculares de formação para democracia e cidadania, afinal a escola é um dos principais trans/formadores de mentalidades (SILVA, 2014). Para que isso ocorra, todo o material didático e paradidático deve ser revisado a fim de eliminar imagens e conteúdos discriminatórios e estereotipados, assim como as atitudes preconceituosas ou o silenciamento sobre as situações que envolvam as questões de gênero. Ainda em Silva (2014), a importância dos estudos feministas é reforçada como instrumental teórico na compreensão das representações naturalizadas e universalizadas, que sob uma perspectiva binária, (re)modelam corpos e identidades, legitimando uma série de violências e exclusões.

#### **2.4. Currículo e sexualidade na constituição da identidade**

Observa-se com nitidez a limitação na compreensão dos conceitos de identidade de gênero, papel social de gênero e sexualidade, onde as visões e discursos são difundidos como estratégias de normalização pela família, pela escola, pela mídia, pela lei e assim por diante, perpassando todas as instâncias sociais (LOURO, 2009). Existem equívocos, inclusive, em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), onde os conceitos sobre gênero e sua construção social apresentam, ambígua e contraditoriamente, perspectivas psicologizantes e determinismos biológicos (SILVA, 2014).

Em se tratando de documentos oficiais e dispositivos pedagógicos (LARROSA, 1994), quando esperamos que nos auxiliem no processo de elaboração de aulas mais críticas e contextualizadas, esbarramos nas limitações em que eles próprios estão engendrados. Mecanismos de controle

---

<sup>25</sup> Ver: PAULA, Alisson Slider do Nascimento de; LIMA, Kátia Regina Rodrigues. A hegemonia do esporte na Educação Física escolar: proposta de superação através das práticas curriculares. *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, Ano 18, Nº 184, Setembro de 2013.

que são produzidos com a finalidade de estabelecer regras e padrões, determinados como estratégias de poder. Altmann (2001), embasada nas teorias de Michel Foucault, expõe sobre a sexualidade e aborda o caso dos PCNs, especificamente, sobre o tema transversal Orientação Sexual (OS). Segundo a autora, o tema da sexualidade está “na ordem do dia” na escola, sendo este espaço apontado como “importante instrumento para veicular informações” sobre o assunto. A criação do tema transversal OS, nos PCNs, buscou uma ação crítica, reflexiva e educativa para promoção da saúde de crianças e adolescentes e a EF entra como espaço privilegiado para tal orientação, porém:

Há de se questionar o porquê desta explosão discursiva sobre o sexo na instituição escolar. Por que a sexualidade tornou-se um problema em franca expansão por todo o campo pedagógico, atravessando as fronteiras das diversas disciplinas? Por que o poder público busca constituir políticas para gerir esta questão? O que explica o fato de a sexualidade ter se constituído como importante foco de investimento político e excepcional instrumento de tecnologias de governo? (Altmann, 2001, p.576)

A autora aponta que a sexualidade é um “negócio de Estado”, que abrange aspectos privados e públicos, “instituindo o indivíduo e a população como objetos de poder e saber” (Altmann, 2001, p.576). Portanto, a escola é um instrumento fundamental nesse processo, onde os corpos podem ser facilmente administrados e controlados (os micropoderes sobre os corpos), em que a EF assume maior responsabilidade por ser uma disciplina de cunho dinâmico, corporal e com maior proximidade entre professores e estudantes.

Nunes e Rúbio (2008) afirmam que as teorias cultural e educacional contemporâneas apontam a necessidade de se abordar o currículo de forma crítica, enquanto política cultural que incide nos processos de constituição da identidade. Os autores fizeram uma análise dos currículos da EF e registram que as identidades foram idealizadas para garantia de um modelo de sociedade determinado pelos interesses dos grupos dominantes, que usam das políticas educacionais do Estado para amparar e reproduzir sua hegemonia. A LDB de 1996 acarretou em reformas curriculares no ensino superior e na educação básica, em redes públicas e particulares, a fim de adequar o ensino às demandas e pressões históricas e sociais. “A questão fundamental é definir o que se ensina, para quem se ensina, quem se forma e quem não se deseja formar” (Nunes e Rúbio, 2008, p.56). Segundo Apple (1982), escolarização e

poder estão relacionados e a primeira se orienta e é executada por meio do currículo. Portanto, o currículo não pode ser considerado como mera técnica, neutro e desvinculado da construção social. Enquanto projeto político que regula as ações e forma identidades, o currículo é idealizado para garantia da organização, do controle e da eficiência social.

Para Hall (1997), a constituição das identidades se dá por características pelas quais os grupos definem o que são e o que não são. Então, o importante na composição do currículo é o que se seleciona como conteúdo e o resultado dessa seleção na construção das identidades.

As reformas curriculares estão diretamente vinculadas com a constituição de identidades culturais desejáveis para consolidação dos interesses em voga. [...] Diante das reformas curriculares em curso, a questão é: quais saberes estão sendo validados por esta área de conhecimento? Mediante estes saberes, quais identidades as propostas curriculares de Educação Física estarão contribuindo a constituir? (NUNES e RÚBIO, 2008, p.57)

Como identidade projetada não significa identidade constituída, os professores devem considerar a construção do currículo e a projeção de identidades enquanto influência do contexto histórico, das relações sociais e da produção científica disponível, ocorrendo “lutas pela significação a fim de que uma determinada concepção didática se estabeleça e prevaleça sobre as demais” (NUNES E RÚBIO, 2008, p.58). A autonomia dada às escolas para construir seus currículos deve ser minuciosamente investigada pelos professores a fim de conhecer os pressupostos e intenções subjacentes (NUNES E RÚBIO, 2008).

## **2.5. A identidade na diversidade**

Seja por experiências confortáveis ou perturbadoras, a identidade é constantemente deslocada por toda parte. Sua compreensão é essencial para perceber como se processa a contemporaneidade. Diante do quadro sócio histórico brasileiro, à EF foi permitido intervir nos corpos/identidades para afirmação da cultura universal, graças a sua fundamentação positivista, consolidando-se enquanto prática social sistematizada e institucionalizada para garantir a eficiência social de todos os seus sujeitos (NUNES E RÚBIO, 2008).

No atual momento histórico, vivemos em uma sociedade em rede. Nesta, a periferia – composta por quem ficou fora da pirâmide social, ou seja, não pertence às identidades dominantes – toca o centro (os dominantes culturais) e vice-versa a todo instante. Em tempos de

diáspora forçada e de contato instantâneo entre as culturas, a tentativa de imposição de um grupo sobre o outro tem levado a conflitos sociais permanentes e impensáveis em outros tempos. Isso se reflete na crescente tensão entre a cultura veiculada pela escola e o patrimônio cultural apresentado pelos seus *novos* frequentadores. Esse quadro apresenta diversos desafios à educação, de forma ampla, e às práticas pedagógicas em especial. [...] Nessa direção, ficam algumas questões: qual currículo, a escola e a Educação Física, enquanto componente curricular, poderiam elaborar para enfrentar as demandas sociais mais urgentes: a democratização das relações de poder estabelecidas na convivência entre múltiplas culturas, a equidade social e a garantia de acesso ao patrimônio cultural da humanidade. Seria um currículo que prepara a identidade para inserção na sociedade e, portanto, reproduzi-la? Ou seria aquele que a critica e cria possibilidades de transformá-la? Ficamos estupefatos como estamos ou caminhamos em direção ao novo, ao desconhecido, ao utópico? (NUNES E RÚBIO, 2008, p.74 e 75)

Nesse sentido, não é possível pensar identidade sem pensar em diversidade e as questões de gênero e sexualidade esbarram constantemente com os conceitos preestabelecidos na prática dos/as educadores/as. Por esse viés, as inúmeras possibilidades de combinação entre sexo biológico, sexualidade e identidade de gênero, assim como sua impermanência, flexibilidade e coexistência, são negadas na medida em que são subjetivas e, ainda assim, não deveriam interferir nas garantias individuais de qualquer cidadão (SILVA, 2014). Portanto, a implantação e manutenção de políticas públicas de inclusão e visibilidade da diversidade sexual na educação brasileira se fazem necessárias e urgentes (ZUCHIWSCHI, 2014).

Apoiada em uma linguagem feminista e pós-estruturalista, Guacira Lopes Louro (1997) cita Joan Scott e Jacques Derrida, quando afirma que:

Um ponto importante em sua argumentação é a ideia de que é preciso *desconstruir* o "caráter permanente da oposição binária" masculino-feminino. Em outras palavras: Joan Scott observa que é constante nas análises e na compreensão das sociedades um pensamento dicotômico e polarizado sobre os gêneros; usualmente se concebem homem e mulher como polos opostos que se relacionam dentro de uma lógica invariável de dominação-submissão. Para ela seria indispensável implodir essa lógica. [...] A base de algumas dessas argumentações pode ser encontrada em Jacques Derrida. Lembra esse filósofo que o pensamento moderno foi e é marcado pelas dicotomias (presença/ausência, teoria/prática, ciência/ideologia etc.). No "jogo das dicotomias" os dois polos diferem e se opõem e, aparentemente, cada um é uno e idêntico a si mesmo. A dicotomia marca, também, a superioridade do primeiro elemento. Aprendemos a pensar e a nos pensar dentro dessa lógica e abandoná-la não pode ser tarefa simples. A proposição de *desconstrução* das dicotomias — problematizando a constituição de cada polo, demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada polo não é uno, mas plural, mostrando



que cada polo é, internamente, fraturado e dividido — pode se constituir numa estratégia subversiva e fértil para o pensamento. (p.30-31)

O rompimento desta dicotomização do pensamento leva à consequente desnaturalização do inquestionável, à pluralização do olhar sobre nossas práticas educativas e sociais, possibilitando a expressão das subjetividades sem estereótipias, marginalizações ou violências (SILVA, 2014). Há, então, a necessidade da criticidade em todos os aspectos referentes ao que se lê e ao que se ouve e se perpetra como legítimo. Em alusão a uma definição apontada por Bourdieu (1998) sobre a naturalização do real pelo discurso do emissor autorizado, o/a educador/a se torna autoridade responsável pela mediação do conhecimento assimilado e, portanto, sua fala carrega a “força da verdade”.

Atentar para a diversidade como dimensão das relações humanas e não como um problema depende de ações pedagógicas atentas à experimentação de possibilidades variadas de relacionamento nas aulas (LOURO, 2003):

Talvez seja mais produtivo para nós, educadoras e educadores, deixar de considerar toda essa diversidade de sujeitos e de práticas como um “problema” e passar a pensa-la como constituinte do nosso tempo. Um tempo em que a diversidade não funciona mais com base na lógica da oposição e da exclusão binária, mas, em vez disso, supõe uma lógica mais complexa. Um tempo em que a multiplicidade de sujeitos e de práticas sugere o abandono do discurso que posiciona, hierarquicamente, centro e margens, em favor de outro discurso que assume a dispersão e a circulação de poder. Não eliminamos a diferença, mas, ao contrário, observamos que ela se multiplicou – o que nos indica o quanto ela é contingente, relacional, provisória. (p.52)

## **2.6. Transgeneridade e educação**

Nesse campo da diferença, a transgeneridade é algo ainda muito longe de ser amplamente discutido, especialmente nos espaços escolares ou acadêmicos. Segundo Kennedy (2010), tem-se constatado que a consciência de identidade de gênero começa a aparecer logo cedo, em fase escolar. As pessoas transgênero ou, nesse caso, as crianças trans passam quase toda ou toda sua fase escolar sentindo dificuldade em representar uma identidade da qual se enxergam diferentes. Existe a classificação “aparente” e “não aparente” para as crianças transgênero, sendo a primeira categoria a mais comum. As “aparentes” são aquelas que têm sua identidade conhecida por pelo menos um adulto significativo em sua vida, já as “não aparentes” não são conhecidas como trans por nenhum adulto. Fato é que a ocultação, a supressão, a

estigmatização, a repressão, o medo, a dúvida e o isolamento podem levar a sérios problemas. As crianças trans se apresentam como um dos grupos mais marginalizados da sociedade, reconhecendo-se com uma identidade de gênero diferente daquela de nascimento, porém tendo de suprimir ou ocultar-se em representações falsas.

Segundo estudos de análise e pesquisa *online* com memórias de infância de adultos trans (KENNEDY, 2010), a idade média de conscientização da identidade transgênero pela pessoa é de 8 anos e mais de 80% da população trans se torna consciente de que o é antes de deixar a escola primária. O quantitativo de pessoas trans que perceberam a variação de gênero aos 18 anos ou mais é inferior a 4%. Kennedy (2010) *apud* Kessler e McKenna (1978) afirma que as crianças iniciam sua percepção de identidade de gênero entre os 3 e 4 anos de idade, desenvolvendo ao longo dos dois anos seguintes e conscientizando-se das interpretações sociais de gênero como uma categoria de “invariáveis”. No caso das mulheres transexuais, Kennedy (2008) mostra que a idade média em que elas experimentaram a primeira peça de roupa feminina foi de 8 anos. A comparação dos resultados de pelo menos três estudos diferentes demonstraram a proporção semelhante dos casos relacionados ao desenvolvimento da identidade de gênero em crianças.

Dentre os relatos sobre as primeiras memórias de ser trans, a sensação de que algo está “errado” e que “Deus cometeu um erro” são os mais comuns e essas epifanias indicam o sentimento na mais tenra idade (KENNEDY, 2010):

“Foi o meu primeiro dia na escola e mandaram os meninos fazerem fila à direita e as meninas fazerem fila à esquerda. Eu fui para a esquerda, mas ‘eles’ me mandaram para a fila da direita. Eu me lembro de ter chorado o dia todo porque ‘eles’ entenderam errado”.  
(p.26)

Nota-se, então, que existe um choque emocional ao se atribuir um gênero diferente do identificado internamente pela pessoa. Neste depoimento a relação de culpa é atribuída a “eles” que não compreendem o fato, porém, na medida em que crescem, as crianças passam a internalizar essa culpa, principalmente, quando aumenta o contato com outras crianças. As diferenças vão se tornando evidentes e torna-se claro que esta diferença é socialmente inaceitável e que se deve ter cuidado em expressá-la, levando à ocultação dos reais sentimentos e da verdadeira identidade de gênero (KENNEDY, 2010).

Apesar de serem membros aprendizes da comunidade masculina de prática, há pouco, fisicamente, para distingui-los das meninas até a

puberdade; possuem pouca ou nenhuma vantagem de força natural sobre as meninas (e, de fato, com idade entre 9 e 12 anos são menores do que as meninas). Como tal, a comunidade local de prática define-se por outros meios, tais como a participação em atividades específicas, o comprimento do cabelo, roupas e expressões permitidas de emoção e de preferência, e também por valorizar determinadas qualidades em oposição a outras. Assim, exibir qualquer comportamento, aparência, ou preferências atribuídas a outro gênero significa ostracismo e exclusão desse grupo. Parece que as crianças transgênero atribuídas ao gênero masculino no nascimento tornam-se particularmente cientes disso desde uma idade muito jovem. A exclusão de crianças trans atribuídas ao gênero feminino no nascimento pode tomar forma um pouco diferente, pois elas parecem ser consideradas um pouco mais aceitas socialmente na pré-puberdade. (KENNEDY, 2010, p.28)

Em relação aos primeiros contatos com as palavras que tratam da transgeneridade, a média de idade em que o vocabulário relativo ao ser transgênero e a tudo que o descreve aparece (seja “transexual”, “travesti” ou “transgênero”) é de 15,4 anos, apresentando um atraso de 7,5 anos em relação à conscientização de sua natureza variante, termos pejorativos como “maricas” ou “Maria-rapaz” não estão inclusos nesse vocabulário. O processo de descoberta desses termos para descrição de si mesmo, apesar de arbitrário, é extremamente importante, pois se devem levar em conta as consequências de uma descoberta em meio à erotização, objetificação e/ou ridicularização das pessoas trans, especialmente, aos indivíduos com baixa autoestima ocasionada por *bullying* transfóbico (KENNEDY, 2010).

Segundo Kennedy (2010), o compartilhamento (isolado) das experiências da infância das crianças transgênero consiste no sentimento de diferença, no reconhecimento da não aceitação social, da ocultação e/ou da supressão, sentir-se a única pessoa do mundo a ser assim requer segredo e dissimulação. A maioria das crianças e jovens trans não conta a ninguém sobre sua identidade e aqueles que o fazem acabam vendo um resultado pior do que o de não contar. O radar social aparentemente bem desenvolvido leva ao isolamento e pode aumentar potencialmente a probabilidade de problemas mentais com o envelhecimento. “Esta supressão parece se desenvolver em uma tentativa mais ativa para conquistar ou superar os sentimentos de culpa que lhes foram impostos por pressões sociais” (KENNEDY, 2010, p.33). Mesmo que em casos raros, em que as meninas transexuais (com gênero masculino atribuído no nascimento) poderiam expressar sua identidade livremente em qualquer lugar, para os meninos transexuais (com gênero

feminino atribuído no nascimento) a situação se mostrou um pouco melhor, com a possibilidade de expressar suas identidades em uma base regular, apesar de ser em casa e em menos da metade dos casos.

O conceito de gênero de Judith Butler (2003) como um ato de “fazer” e não de “ser” é apresentado como um desafio em potencial por Kennedy (2010):

São estas crianças não realmente transgênero, a menos que estejam empenhadas em fazer algo que diz respeito a essa identidade? Será que os atos de chorar até dormir, rezar para que acordem como uma menina ou menino, ou desejar que possam usar vestidos, gravatas, saias, calças ou brincar com bonecas ou trens, por exemplo, quando não são capazes de se envolverem abertamente naquilo que normalmente seria considerado a expressão de gênero, contam como (trans) expressão de gênero? (KENNEDY, 2010, p.35)

No caso das crianças trans não aparentes, elas tendem a explorar e aprender sobre as expressões de gênero e sua identidade mentalmente, em suas imaginações, porém em público suas expressões de gênero se limitam à autoproteção e fuga do isolamento social. Kennedy (2010) *apud* Brown (2006):

É preciso reconhecer que forçar as expectativas inadequadas de gênero em algumas crianças pode levá-las a internalizar expectativas irreais de suas expressões de gênero próprio. Isto significa que algumas tentarão, forçadamente, “se tornarem” um gênero que não são (ou representar uma identidade de gênero, que não é apropriada para elas), como também a executarem (no caso das mulheres transexuais) atividades hipermasculinas, a fim de tentar “se fazerem” mais masculinas. (p.36)

Em se tratando de educação e expressão do “ser”, com apoio nos pressupostos teóricos pós-estruturalistas, Prado (2010) mostra que temas como corpo, cultura, gênero, identidade de gênero e orientação sexual e suas relações com a EF escolar apontam para “o (des)conhecimento do “eu” e do “outro”, do corpo “perfeito” e do corpo “negado”, da integração ou do isolamento”, isto é, o reconhecer ou negar social, política e culturalmente os sujeitos. No processo educacional, o reconhecimento da pluralidade cultural é desfavorecido pela limitação na construção crítica do pensamento e do conhecimento e na reflexão sobre a arbitrariedade dos padrões corporais e de desejos e prazeres hegemônicos. Mesmo com a seleção arbitrária de conhecimentos passados pelo currículo e outros dispositivos educacionais, elementos do currículo oculto são desvendados, como temáticas fora do conteúdo programático que saem das limitações acadêmicas (SANTOMÉ, 2002).

A eleição de uma estrutura ou composição corporal como condição básica de uma boa *performance* nas atividades esportivas; determinar o que sejam práticas femininas ou masculinas; ou reconhecer gostos, atitudes, movimentos ou modos de vestir como apropriados ou não para meninos ou meninas levam ao agrupamento em nichos de normalidade ou anormalidade em relação às expectativas para os indivíduos na sociedade. Nesse sentido, tomando identidade como mutuamente determinada com a diferença, numa perspectiva cultural, professores/as de EF não aproveitam o surgimento de situações de discordância a partir das diferenças identitárias demarcadas para problematizar a dimensão cultural do comportamento e dos discursos na busca por padronização das vivências e experiências humanas (PRADO, 2010).

Segundo Geertz (1989), a concorrência simultânea entre os fatores biológicos, psicológicos e sociais é que determina e constrói o ser humano e, nesse sentido, o biológico deve ser compreendido sob a dimensão cultural. Portanto, o ser humano produz e provém da cultura. “O corpo é uma construção cultural, sobre a qual são construídas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, etc.” (GOELLNER, FIGUEIRA E JAEGER, 2008). Também para Marcel Mauss (1974), as práticas corporais se constituem em políticas de fabricação dos corpos passadas de geração a geração por seus gestos e movimentos com significados específicos. Porém, a cultura não deve ser compreendida como executora de um controle devastador, mas como uma das dimensões que exercem influência no comportamento humano.

[...] nem a cultura é um ente abstrato a nos governar, nem somos meros receptáculos a sucumbir às diferentes ações que sobre nós se operam. Reagimos a elas, aceitamos, resistimos, negociamos, transgredimos, pois, ao mesmo tempo em que o corpo é único e revelador de um eu próprio, é, também, um corpo partilhado, porque semelhante e similar a uma infinidade de outros que são produzidos nesse tempo e nessa cultura. (GOELLNER *et al*, 2008)

As representações ou significações legitimadas como verdade pelas ciências, não são capazes de compreender a complexidade da realidade, isto é, imagens não pluralizadas, alheias ao real são transmitidas como verdades incondicionais (LOURO, 2007). Na concepção pós-estruturalista, a compreensão das dinâmicas culturais permite a reflexão sobre a diversidade de discursos e práticas que naturalizam a hegemonia de determinadas “pedagogias de controle e conformação social” sobre a pluralidade de

experiências humanas. Nesse contexto, as relações entre corpo, gênero e sexualidade são representadas no enquadramento social de masculinidades, feminilidades, hetero ou homossexualidades, sendo discriminada toda pessoa que transgredir tais padrões (RIBEIRO *et al*, 2008 e PRADO, 2010).

## **2.7. Produção teórica sobre gênero na Educação Física**

A fundamentação necessária para que educadores e educadoras da EF se posicionem e tragam para suas aulas a contextualização e atuação crítica relacionada à temática de gênero ainda deixa lacunas, como afirma Devide *et al* (2011) em sua pesquisa sobre o início dos estudos de gênero na Educação Física brasileira. Os autores indicam que esse início se deu a partir da década de 1980, com o surgimento dos primeiros Programas de Pós-Graduação *Stricto-Sensu* (PPG), em três correntes principais: a marxista, a culturalista e a pós-estruturalista, de forma paralela e não linear. As temáticas dos estudos transitam entre as metodologias de ensino da EF escolar, estereótipos nas práticas corporais, inclusão e exclusão na EF, história das mulheres no desporto, representações sociais sobre gênero na mídia esportiva, mulheres em posições de comando no desporto e identidades de gênero no desporto. Porém, tais estudos apresentam “lacunas teóricas” por tematizarem, quase exclusivamente, as mulheres.

Devide *et al* (2011) aponta que junto ao movimento feminista e toda efervescência política das décadas de 1970 e 80, a EF começou o seu processo histórico de crise já citado e com ele a reflexão sobre a temática de gênero (acompanhando a tendência de outras áreas como a Antropologia, Sociologia, História e Literatura), questionando a visão biologicista que vinha excluindo as mulheres da EF e do desporto. Porém, mesmo com a ampliação do olhar sobre a temática de gênero, equívocos são identificados na concepção do conceito de gênero na EF brasileira, especialmente nos estudos ligados à área biomédica, tendo como uma das razões a falta de discussão dessa temática nos cursos de graduação em EF. Ratificando a posição desta disciplina como generificada e generificadora (SOUZA e ALTMANN, 1999).

Até o final da década de 1990, em confluência às novas abordagens da EF brasileira, duas correntes estruturaram os estudos de gênero na área, a marxista, preocupada com a opressão de classes entre homens e mulheres, na condição de dominação-submissão; e a culturalista, que foca a investigação na

diversidade cultural e múltiplas identidades, recebendo grande influência de teóricos como Michel Foucault. A corrente pós-estruturalista surgida na virada do século XX traz consigo a contestação das identidades hegemônicas, questionando o caráter heterossexual do conceito de gênero e pluralizando as identidades, as masculinidades e feminilidades inerentes ao ser. Esta corrente busca a desconstrução da polaridade entre masculino/feminino e sua relação pela equação dominação/submissão. Como teóricos referenciais principais dessa corrente, a EF buscou Joan Scott, Judith Butler, Guacira Louro e Jacques Derrida (DEVIDE *et al*, 2011).

Dentre os principais equívocos, de ordem epistemológica, analítica, conceitual e política, encontrados nos estudos sobre gênero na EF brasileira, os relacionados aos usos dos termos “gênero” e “sexo”, “identidade de gênero (IG)” e “identidade sexual (IS)”, os reduzidos aos estereótipos e papéis sexuais e os que envolviam a confusão entre “estudos de gênero” e “estudos sobre mulheres” foram os destacados na pesquisa de Devidé *et al* (2011). A partir desse panorama, algumas áreas expressam a necessidade de maior reflexão para estudo no campo de gênero na EF, como:

EF e o Esporte como espaços de construção das identidades de gênero; construção de identidades homoeróticas na EF e no Esporte; produção de sentidos nas imagens de homens e mulheres na mídia esportiva; estratégias de resistência às relações de hierarquização de gênero constituídas na EF e no Esporte; estudos sobre gênero e violência no esporte; e reprodução da hierarquia de gênero nos currículos de cursos de formação superior em EF. (Devidé *et al*, 2011, p.96)

A partir do levantamento dos grupos de pesquisa sobre gênero na EF (DEVIDE *et al*, 2011), os resultados mostram que os estudos ainda concentram o foco nas mulheres, não sendo identificada nenhuma linha de pesquisa ou projeto focado no homem ou nas masculinidades, reforçando a necessidade de ampliação das investigações, para que gerem representatividade suficiente para criação de projetos e linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação das universidades brasileiras.

## METODOLOGIA

De acordo com Gil (1999), a pesquisa bibliográfica ou revisão de literatura é desenvolvida a partir de material já elaborado, como livros e artigos científicos. A principal vantagem desse modelo de pesquisa consiste em permitir uma abrangência de fenômenos muito maior do que a que seria feita diretamente. Indispensável aos estudos históricos e à identificação do estágio de conhecimento em que se encontra o tema investigado, na revisão de literatura convém analisar as diversas fontes de dados e suas possíveis incoerências ou contradições.

O presente trabalho de conclusão de curso foi elaborado a partir de uma revisão de literatura sistematizada, utilizando as bases de dados eletrônicas *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e, principalmente, o portal Google Acadêmico, que seleciona os artigos de diversas bases de dados e lista os resultados aleatoriamente. A primeira etapa da seleção foi um levantamento de artigos nas bases de dados com os descritores Gênero e Educação Física Escolar. Não havendo muitos resultados satisfatórios, incluíram-se os descritores Sexualidade e Educação. Com os artigos selecionados, a etapa seguinte consistiu em ler e resenhar aqueles que se mostrassem relevantes para construção do trabalho, descartando aqueles que não contribuiriam em sua fundamentação. Os dados dos artigos selecionados, como autor/a, ano, revista, título e conteúdo foram agrupados em tabela, para melhor sistematização e visualização das temáticas. Foram utilizados, ainda, artigos divulgados em diferentes formatações, não virtuais e/ou organizados em livros ou coleções, por exemplo.

A seleção dos artigos seguiu como critério conter informações pertinentes ao tema das relações de gênero e sexualidade na Educação Física Escolar e na Educação de forma geral, inicialmente, sem limitação em relação ao ano de publicação, tendo sido selecionados artigos datados entre 2001 e 2015. Deveriam conter em seu título algo que remetesse à Educação, Educação Física Escolar, Sexualidade, Gênero e Identidade. Após a seleção e leitura dos artigos, algumas referências contidas nos mesmos foram selecionadas para aprofundamento de análise e acrescentadas às referências complementares deste trabalho. Ao longo das análises, a temática sobre currículo e formação de identidade foi ganhando corpo e se constituiu como



parte fundamental da discussão. Infelizmente, muitos textos ricos em informação e conhecimento foram descartados por não haver tempo hábil para inclusão no trabalho, visto que foram encontrados em pesquisas realizadas próximo ao término do mesmo.

Como critérios de exclusão foram utilizados os seguintes fatores:

1. Artigos em outros idiomas;
2. Artigos pouco coesos e carentes de embasamento teórico consistente;
3. Artigos que se repetiam em objetivo, metodologia e/ou conclusão, sem acrescentar fatores pertinentes à progressão do presente estudo;
4. Artigos já selecionados, indexados nas demais bases de dados consultadas;
5. Artigos encontrados fora do tempo hábil de revisão e inclusão no estudo.

Ainda em complemento às buscas bibliográficas, as observações e anotações sistematizadas em diário de campo e relatórios, no período de estágio supervisionado e atuação em duas escolas públicas, localizadas no Plano Piloto de Brasília, no Distrito Federal, enquanto discente do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade de Brasília e bolsista do PIBID, se fizeram importantes para instigar algumas colocações do presente estudo, assim como a prévia formação, mesmo que inconclusa, em Ciências Sociais pela UFV. Portanto, trago na discussão dois relatos de experiência e observação em escola pública no DF, pelo PIBID e pelo Estágio Supervisionado.

**QUADRO 1.** Artigos revisados e suas variáveis\*

<b>Revista/ Coleção</b>	<b>Autor/a</b>	<b>Ano</b>	<b>Artigo</b>	<b>Palavras-chaves</b>
Estudos Feministas	Helena Altmann	2001	Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais	Sexualidade, orientação sexual, educação, gênero, educação física.
	Helena Altmann	2011	Gênero na prática docente em Educação Física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar?”	Gênero, educação física, prática docente, práticas corporais, esporte.
Currículo Sem Fronteiras	Mário L. F. Nunes; Kátia Rúbio	2008	O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos	Educação Física, currículo, identidade.
Motriz	FP Devidé; R Osborne; ER Silva; RC Ferreira; E Saint Clair; LCP Nery	2011	Estudos de gênero na Educação Física brasileira	Gênero, Educação Física, pesquisa, epistemologia.
	Vagner M. do Prado; Arlida I. M. Ribeiro	2010	Gêneros, sexualidades e Educação Física escolar: um início de conversa	Corpo, gêneros, sexualidades, Educação Física Escolar.
Cadernos de Pesquisa	Kaizô I. Beltrão; José E. D. Alves	2009	A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX	Gênero, mulheres, educação formal, diferenças sexuais.
Coleção Educação e Saúde	Helena Altmann	2015	Marias [e] homens nas quadras: sobre a ocupação do espaço físico escolar	Gênero, espaço, esporte.
Experiências vivenciadas no curso Gênero e Diversidade na Escola 2012/2013 FE/UnB	Edilene Oliveira Silva	2014	Histórias possíveis: identidades e relações de gênero na escola	Gênero, identidades, educação escolar.**
	José Zuchiwschi	2014	Diversidade Sexual Políticas Públicas Educacionais para o enfrentamento à homofobia nas escolas	Movimentos sociais, diversidade sexual, políticas públicas educacionais, enfrentamento à homofobia.**
Cronos	Natacha Kennedy	2008	Crianças Transgênero	Transgênero, crianças, autoestima, epifanias, escola, exclusão, diversidade.

\*Fonte: elaborado pela autora.

\*\*Destaques realizados pela autora devido à falta de palavras chaves propostas pelos autores.

## DISCUSSÃO

A temática de gênero, especialmente na EF, traz consigo muitos desafios em sua compreensão e no processo de assimilação pedagógica em que professores/as e alunos/as são constantemente testados a aprender. No campo da observação, algumas limitações são evidenciadas aos olhares e ouvidos mais atentos, porém costumam passar despercebidas pela maioria dos/das professores/as. Em um acompanhamento que realizei durante o PIBID, em uma escola pública do Plano Piloto de Brasília, presenciei um episódio curioso, mas que não chamaria atenção se não tivesse o olhar crítico relacionado a esse tema. Em uma turma de 2º ano do ensino fundamental, a atividade do dia era com um paraquedas e todos e todas deveriam segurar em volta desse paraquedas e fazer com que ele voasse, formando um vão embaixo do tecido e permitindo o transitar por ele. No comando, a professora dividiu alternadamente um menino e uma menina, e cada momento liberava um ou outro gênero para passear dentro da tenda armada com o paraquedas no alto. Em um desses comandos em que as meninas estavam liberadas para tal, um dos meninos acompanhou despretensiosamente o grupo, sendo advertido pelo colega que ele era “homem” e aquela era hora das meninas. Solitário, o menino que estava feliz com a brincadeira refletiu “homem, mulher”. Ao final da atividade, a professora propôs uma roda de compartilhamento do que sentiram e mais gostaram durante o processo e este menino então afirmou “gostei mais da parte que todos (meninas e meninos) entraram juntos” na sombra do paraquedas.

Essa afirmação, assim como o momento de reflexão individual dessa criança, me deixou um tanto inquieta e motivada a registrar esse momento como a constatação de que os papéis femininos e/ou masculinos comprovadamente são impostos desde a mais tenra idade e provocam o desenrolar de uma série de exclusões e violências físicas e/ou psicológicas ao longo das vivências escolares e humanas de modo geral. Nesse sentido, a defasagem na formação docente também pode ser observada como fator importante para inclusão/exclusão no contexto educacional, onde as publicações e estudos a respeito da temática de gênero, especialmente na EF, priorizam quase sempre a mulher (DEVIDE *et al*, 2011). Esquecendo que estas questões envolvem uma gama de conceitos e atribuições que ainda se

encontram em processo de questionamento e desenvolvimento. As feminilidades e masculinidades estão em cheque, inclusive, após o surgimento da Teoria *Queer* (BUTLER, 2003), que traz consigo a visão de mundo dos “desviados” dos padrões de gênero concebidos pela sociedade (LOURO, 2001).

Segundo Louro (2001), a crescente visibilidade das minorias sexuais (apenas em conceito) tem tornado mais acirrado o enfrentamento entre elas e os grupos conservadores, o que merece especial atenção de educadores/as e estudiosos/as culturais, tendo em vista sua multiplicação e escape dos esquemas binários, onde as fronteiras têm sido atravessadas ou mesmo se tornado o lugar social de alguns sujeitos. Baseados no pós-estruturalismo, alguns teóricos *queer* criticam a oposição binária heterossexual/homossexual, enquanto categoria fundamental de organização das práticas sociais e do conhecimento e das relações entre os sujeitos, propondo uma teoria e política pós-identitárias (entendendo que uma política identitária pode se tornar cúmplice do sistema ao qual pretende opor).

Para Louro (2001), a sexualidade se tornou objeto de atenção privilegiada desde os últimos dois séculos e suas verdades e suas éticas têm sido reivindicadas por instituições tradicionais, como igrejas, ciência, Estado, além de outras instâncias e grupos organizados. Proliferam-se os discursos sobre o sexo e a produção do “saber sobre o prazer”, aliada à experimentação do “prazer de saber” (FOUCAULT, 1997). Sua contínua transformação e instabilidade a tornam mais complexa e sua visibilidade provoca efeitos contraditórios, onde de um lado existe uma crescente aceitação da pluralidade sexual, de outro, setores tradicionais da sociedade agravam suas “campanhas de retomada dos valores tradicionais da família até manifestações de extrema agressão e violência física” (LOURO, 2001, p.542). As respostas seguras e estáveis, que até pouco tempo, escola, currículos e educadores/as tinham para questões sobre a sexualidade, agora se mostram inúteis e inoperantes. “A vocação normalizadora da Educação vê-se ameaçada” (LOURO, 2001, p.542). O surgimento de tais questões e sua urgência mostra a necessidade de se conhecer as condições que favoreceram o aparecimento desses sujeitos e dessas práticas.

A existência de crianças transgênero e suas experiências reais, por exemplo, não podem mais serem ignoradas, silenciadas e/ou apagadas. A

existência silenciosa delas representa um desafio tácito aos sistemas de educação. Qualquer sistema escolar que negue a livre expressão das identidades de seus sujeitos, considerando-as ilegítimas e coagindo-os a ser o que não são, principalmente, em uma idade muito jovem, pode ser considerado como bárbaro, acarretando em identidades reprimidas e com problemas psicológicos crescentes. Apesar disso, a maioria das escolas ignora ou intimida, levando à ocultação ou supressão dessas identidades. Para tanto, pesquisas mais avançadas sobre as experiências das crianças trans na escola e em casa se fazem necessárias para amparar um programa de educação pública capaz de empoderar a expressão dessas identidades, sem assédio, *bullying*, invisibilidade e ignorância (KENNEDY, 2010). Para se quebrar o desconforto com os padrões enraizados de binaridade, especialmente de gênero, as escolas deveriam no mínimo introduzir o conceito de transgênero, para que as crianças transexuais possam se sentir amparadas e não isoladas, com sua identidade válida quanto qualquer outra. Esse movimento permitiria uma melhor recepção das outras crianças, não só no período escolar, como quando se tornarem adultas, pois é extremamente custoso ao ser humano manter uma quimera de gênero binário imutável e exclusivo, quando sua identidade não corresponde a tal concepção. Um sistema de ensino ou uma sociedade só serão totalmente inclusivos e humanos quando não mais permitirem que as identidades sejam ocultadas, suprimidas, reprimidas ou apagadas (KENNEDY, 2010).

Nesse sentido, Neira e Nunes (2007a) propõem uma pedagogia da cultura corporal que promova a interação dos diferentes grupos culturais, independente de valores, normas ou padrões sociais. Afinal, “a luta pela significação cultural envolve formas de regulação e dominação, de resistência e luta” (NUNES e RÚBIO, 2008, p.72). Por estar inserido no processo de construção e reconstrução dos conhecimentos, o educando é capaz de reconhecer que as relações de poder produzem os significados e compreendendo sua sociedade poderá assumir posições temporárias e atuar como cidadão. Para Neira e Nunes (2007a), a indeterminação e a incerteza do conhecimento no currículo pós-crítico, devido à sua fluidez e inquietude, se adequa à plasticidade da cultura, por consequência, à diversidade de gestualidades das manifestações da cultura corporal. Para tanto, a perspectiva pós-crítica incorpora e dialoga conceitos e inspirações de outras áreas,

permitindo novas formas de pensar e ver o que seja dominante ou dominado, o que estava oculto ou estereotipado. Trata-se da interação, da troca efetiva de experiência contestadora dos sistemas dominantes e criadora de novos significados, possibilitando a real transformação social.

Se para a teoria crítica o currículo é um percurso em que a ideologia dominante transmite seu poder às classes desfavorecidas, para a teoria pós-crítica o poder não está polarizado na relação entre classes econômicas distintas. Embasada nas ideias do pós-estruturalismo, a teoria pós-crítica toma o conceito de saber-poder de Foucault e advoga que o poder não é algo que se toma. O poder não está em um vazio, ou em algum lugar em que se possa ser apropriado ou alcançado. O poder está descentrado. Ele está esparramado em qualquer relação que compõe e constitui a teia social. O poder refere-se às formas de regular a conduta dos outros. Onde há relação, existe disputa pela validação dos significados. Isso é poder. O poder está além das relações de classe, ele está nas relações entre todas as identidades – etnia, gênero, raça, sexualidade, idade, profissão, locais de moradia, habilidades motoras e perceptivas, estéticas corporais etc.. (Neira e Nunes 2007a, p.71)

Em se tratando de poder<sup>26</sup>, seu uso por educadores/as, família ou qualquer dispositivo que intermedeie as relações, ao se posicionarem em qualquer situação no contexto da realidade de gênero, podem legitimar atitudes e pensamentos que levem à discriminação e exclusão das identidades que não se encaixem nos padrões estereotipados pela sociedade (ALTMANN, 2001), como no comum caso de separação entre meninas e meninos nas aulas de EF ou mesmo na escolha da prática de atividade física que se realizará pela criança ou adolescente no período extraclasse. Nessas duas situações, o desencadear de discriminações e exclusões se processa sutilmente e demanda o entendimento da diversidade presente na sociedade.

Em outra experiência de formação docente, em observação em uma escola do Distrito Federal, também pública, a metodologia de ensino do professor de EF se mostrou não distinta da maioria, segregando os discentes nas práticas corporais por distinção de gênero. Com nenhuma tendência à discussão de qualquer temática referente aos desvios da norma padrão, esse professor, talvez por pouco ou nenhum contato com tais questões em sua formação, inconscientemente reforçava a estereotipia sexual. Meninas e meninos interagiam superficialmente e, em aulas que deveriam ser

---

<sup>26</sup> FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 26. ed. Organização e tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

coeducativas, reproduziam as expectativas normativas da sociedade. Como o que já foi apresentado anteriormente neste estudo, a formação docente deve primar pelo cuidado no tocante à diversidade, seja ela étnica, religiosa, de gênero, deficiência ou qualquer outra categoria que permute o campo da inclusão/exclusão de identidades. Sendo assim, a criação de estratégias de formação é crucial para a ampliação do debate sobre diversidade, em especial, sobre gênero e sexualidade nos cursos de EF e nas escolas.

Nesse âmbito, a fim de apresentar o uso do cinema como estratégia de discussão das questões de gênero e sexualidade com estudantes do curso de EF, Fonseca *et al.* (2014), apresentaram o longa-metragem francês *Tomboy* (SCIAMMA, 2012), no II Ciclo de Cinema e Diversidade da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD-UFRJ), em 2014 - “que conta a história de Laure (Zoe Heran), menina de 10 anos que ao mudar de cidade com sua família – mãe, pai e irmã mais nova – decide se apresentar como Michäel para as crianças da vizinhança, assumindo assim uma identidade de gênero masculina. Michäel se aproxima de Lisa (Jeanne Disson), uma menina que também faz parte dos novos colegas da vizinhança, permitindo-se assim à descoberta de sentimentos que vão além da amizade. A estratégia dá certo, até vir à tona, para família e vizinhos, que Michäel na verdade é Laure, levantando assim todos os conflitos que a situação desencadeia” (FONSECA *et al.*, 2014, p.6).

As discussões desencadeadas pelo filme citado deveriam nortear o reconhecimento das diferenças ao longo da futura atuação desses profissionais, além de estimular mais oportunidades de discussão dessa temática nos espaços de formação da EF. Os cursos de graduação em EF das universidades, com sua autonomia na construção de um currículo formativo, tendem à ocultação ou mínima visibilidade em relação às questões de gênero e sexualidade, impondo aos docentes o papel de escolha sobre a oferta de disciplinas ou debates a cerca dessa temática. Diante disso, a criação de estratégias que ampliem o debate sobre a diversidade em âmbito acadêmico, especialmente, as questões de gênero e sexualidade na escola, devem fazer parte da pauta dos cursos de EF (FONSECA *et al.*, 2014).

Entendendo gênero como processo performativo (BUTLER, 2003), que se constrói a partir da repetição de gestos e movimentos particulares associados às normas e estruturas reguladoras próprias da ideologia

dominante, a EF se apresenta como campo deficiente na promoção do diálogo entre as práticas corporais e esportivas e a sexualidade (FONSECA *et al*, 2014), predominando a heteronormatividade e as identidades inteligíveis como padrão regulador e excluindo toda identidade que não se enquadre nele. Portanto, no processo de formação de futuros educadores/as, se faz necessário o esclarecimento de termos básicos sobre gênero e sexualidade, a fim de se reconhecer e problematizar devidamente o sexismo nas aulas de EF escolar e promover novas estratégias didático-pedagógicas na interlocução entre diversidade sexual e escola (FONSECA *et al*, 2014).

Por “uma educação que torne quem aprende ciente dessas relações de poder e do modo como as instituições sociais modelam representações que atuam sobre e por meio dos corpos de quem é sujeito da educação. Uma educação que questione o porquê não só de seu aprisionamento em silêncio a uma cultura hegemônica, como, também, de sua cumplicidade. Nesse sentido, cabe enfatizar que apesar de o campo cultural nunca poder ser estabilizado, isso não impede a ação frequente de construir fronteiras em outros lugares, outras vezes.” (NUNES e RÚBIO, 2008, p.75)



## CONSIDERAÇÕES

A prática docente em período de estágio e formação docente no PIBID trouxe muita reflexão e diferentes sensações do que seja toda uma vida comprometida com o ensino-aprendizagem do ser humano. As construções sociais e culturais a que estamos sujeitos e que reproduzimos ou desconstruímos são responsáveis pela formação - no caso específico da nossa área - não só física, mas de um ser integral, um ser político que tem em suas ações as consequências daquilo que acredita e que tem de experiência na vida. Sob essa perspectiva, a autonomia na constituição de si mesmo é algo que só acontece se orientada e o poder manipulativo das ideologias dominantes sobre a formação identitária da sociedade é algo sutil, porém visível e facilmente alterado por aquelas pessoas que se comprometem com uma educação emancipatória, que permite a espontaneidade e livre expressão do ser.

Portanto, a partir dessa revisão de literatura e registro de experiência observacional, as metodologias e estratégias pedagógicas se evidenciaram, assim como as (in)visibilidades das identidades de gênero, demonstrando despreparo para lidar com tais questões nos espaços escolares. Necessitando, dessa maneira, de espaços formativos extracurriculares e da inclusão de formação adequada no currículo. Para tanto, com esse estudo constata-se a necessidade urgente de ampliação nas investigações, nas reflexões, nas discussões e nas ações afirmativas que proporcionem maior representatividade das questões de gênero na EF, especialmente, aquelas que ainda não tem visibilidade, como o estudo com foco nas identidades de gênero e sexualidade, por exemplo, possibilitando a criação de novos projetos e linhas de pesquisa.

A importância desta pesquisa, que identifica como as relações de gênero em fase de formação escolar se apresentam, está na obtenção de um panorama ampliado e comparativo das diferentes formas de relacionar as identidades no contexto da diversidade de gênero, trazendo para o campo da educação a abertura para novas possibilidades de atuação, e amparando em argumentos os/as educadores/as que estejam imbuídos em uma prática educativa emancipatória.

A transcendência crítica da estereotipia sexual e do pensamento binário possibilita o surgimento de novas estratégias metodológicas e intervenções

mais adequadas às demandas da sociedade contemporânea. Assim como a orientação de práticas corporais para corpos sem denominações preestabelecidas, com possibilidades infinitas de descoberta e autoafirmação. A diversidade deve ser vista como algo a ser abordado na escola e nas aulas de EF, considerando as especificidades de cada região e instituição, aproveitando as inúmeras ocorrências entre os envolvidos no processo de ensino aprendizagem da cultura corporal. Demonstrando que enquanto não reconhecermos e buscarmos correção, o machismo e o sexismo estarão pautando as relações interpessoais e de trabalho, e será muito longa a jornada de emancipação e transformação do perfil das identidades na educação, na política e na sociedade como um todo.

Nesse âmbito, reflexão e ação possuem uma relação tênue e entrecruzada, merecendo devida atenção. Pois, às vezes, somos impulsionadas/os a agir por motivações extrínsecas, que nem sempre estão de acordo com o que realmente acreditamos. Mas fazemos por achar importante o compartilhar de experiências e conhecimento, visando o crescimento e evolução coletivos. Infelizmente, a hipocrisia e a demagogia impedem que essa evolução e resolução de conflitos sérios, historicamente impostos, sejam minimamente discutidos e devidamente enfrentados. Somos parte do processo e assim devemos nos reconhecer e agir de forma a priorizar a correção das falhas que reproduzimos constante e cegamente. Respeito pela vivência alheia requer também coerência em sua própria prática, especialmente, tratando-se de educadores, para que não sejamos surpreendidos pelo golpe mais sorrateiro da mediocridade, definindo claramente o que queremos e o que não queremos reproduzir.

## REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. *Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Rev. Estudos Feministas, ano 9, 2/2001. P. 575 a 585.

\_\_\_\_\_; AYOUB, Eliana; AMARAL, Silvia Cristina Franco. *Gênero na prática docente em educação física: "meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar"?* Rev. Estud. Fem. [online]. 2011, vol.19, n.2, pp. 491-501.

\_\_\_\_\_. *Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente*. Revista Latino-americana Sexualidade, Saúde e Sociedade, n. 13, p. 69-82, 2013.

APPLE, M.W. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. *A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XXI*. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n.136, p.125-156, jan./abr. 2009.

BELTRÃO, K.; NOVELLINO, M. S. *Alfabetização por raça e sexo no Brasil: evolução no período 1940-2000*. Rio de Janeiro: Ence; IBGE, 2002. (Texto para discussão, I)

BOURDIEU, Pierre. A linguagem autorizada. In: *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1998.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. *Caderno Cedes*, ano XIX, nº48: 69-88, Agosto de 1999.

\_\_\_\_\_. Identidade e crise da Educação Física: um enfoque epistemológico. In: BRACHT, V. & CRISÓRIO, R. *A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Rio de Janeiro: PROSUL e Campinas: Autores associados, 2003.

BROWN, George R. Flight into hypermasculinity: transsexuals in the military. In: WHITTLE, Stephen; STRYKER, S. (Ed.). *The transgender studies reader*. New York: Routledge, 2006.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CRUZ, Marlon Messias Santana; PALMEIRA, Fernanda Caroline Cerqueira. *Construção de identidade de gênero na Educação Física Escolar*. Motriz, Rio Claro, v.15 n.1 p.116-131, jan./mar. 2009.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da; BRITO, Leandro Teofilo de; RAMOS, Maitê Mello Russo. *Discutindo gênero e sexualidade tendo cinema como inspiração: educação física em questão*. II Ciclo de Cinema e Diversidade da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD-UFRJ), 2014. Trabalho apresentado no III Seminário Enlaçando Sexualidades, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), 2014.

DEVIDE, F. P.; OSBORNE, R.; SILVA, E. R.; FERREIRA, R. C.; SAINT CLAIR, E. & NERY, L. C. P. *Estudos de gênero na Educação Física Brasileira*. Motriz, Rio Claro, v.17 n.1 p.93-103, jan./mar. 2011.

PRADO, Vagner Matias do; RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. *Gêneros, sexualidades e Educação Física escolar: um início de conversa*. Motriz, Rio Claro, v.16 n.2 p.402-413, abr./jun. 2010.

FOUCAULT, Michel. *A história da sexualidade 1: a vontade de saber*. 12. ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

\_\_\_\_\_. *A história da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. 8. ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do Poder*. 26. ed. Organização e tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

GOELLNER, Silvana V. Gênero. In: González, F. J.; Fensterseifer, P. E. *Dicionário Crítico de Educação Física*. Ijuí: Unijuí, 2005. p. 207-209

\_\_\_\_\_. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G.L., FELIPE, J. e GOELLNER, S.V. (orgs.) *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. Gênero, Educação Física e esportes. In: VOTRE, S. B. (Org.). *Imaginário e representações sociais em Educação Física, esporte e lazer*. Rio de Janeiro: UGF, 2001. p. 215-227.

GOMES, Laurentino. 1808 - Como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a História de Portugal e do Brasil. Planeta do Brasil: São Paulo, 2007.

GROSSI, Miriam. Identidade de Gênero e Sexualidade. *Antropologia em Primeira Mão*, n. 24, PPGAS/UFSC, Florianópolis, 1998.

HALL, S. A Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.22, nº 2, p.15-46, 1997.

KENNEDY, Natacha. Transgendered Children in Schools: a critical review of homophobic *bullying*: safe to learn, embedding anti-*bullying* work in schools. *Forum*, v. 50, n. 3, p. 383-396, 2008.

\_\_\_\_\_. Crianças Transgênero: mais do que um desafio teórico. Revisão de conteúdo: Jaqueline G. de Jesus. Tradução: Valéria Amado. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências da UFRN. Cronos*, vol. 11, n. 2, 2010.

KESSLER, Suzanne; MCKENNA, Wendy. *Gender: an ethnomethodological approach*. Chicago: University of Chicago Press, 1978.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Vozes: Petrópolis, 1997.

\_\_\_\_\_. *Teoria Queer - uma política pós-identitária para a educação*. Estudos Feministas, ANO 9, p.541-553, 2/2001.

\_\_\_\_\_. “Currículo, gênero e sexualidade: o ‘normal’, o ‘diferente’ e o ‘excêntrico’”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 41-52.

MONARCHA, Carlos. *A Escola Normal da Praça – o lado noturno das luzes*. Editora Unicamp: São Paulo, 1999.

LUZ Júnior, A. *Educação Física e Gênero: olhares em cena*. São Luís: Imprensa UFMA/CORSUP, 2003.

McLAREN, P. Multiculturalismo Revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MOLINA NETO, V. & MOLINA, R.M.K. Identidade e perspectivas da Educação Física na América do Sul: formação profissional em Educação Física no Brasil. In: BRACHT, V. & CRISÓRIO, R. *A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Rio de Janeiro: PROSUL e Campinas: Autores associados, 2003.

NEIRA, M.G & NUNES, M.L.F. *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. São Paulo: Phorte, 2006.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da cultura corporal: motricidade, cultura e linguagem. In: NEIRA, M.G. *Ensino de Educação Física*. São Paulo: Thomson Learning, 2007a.

NUNES, Mário Luiz Ferrari. *Educação Física e esporte escolar: poder, identidade e diferença*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_; RÚBIO, Kátia. *O(s) currículo(s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos*. Currículo sem fronteiras, v.8, n.2, pp.55-77, jul/dez 2008.

RIBEIRO, P. R. C.; SILVA, F. F.; MAGALHÃES, J. C.; QUADRADO, R. P. (Org.) **Educação e sexualidade**: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceitos, homofobia... Rio Grande: Editora da FURG, 2008.

SARAIVA, Maria do Carmo. *Co-educação física e esportes: quando a diferença é mito*. 2ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. Edição Comemorativa. *Coleção Educação Contemporânea*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCIAMMA, Céline. **Tomboy**. França: Pandora Filmes, 79 minutos, colorido, 2012.

SCOTT, Joan W. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995.

SILVA, Edilene Oliveira. Histórias possíveis: identidades e relações de gênero na escola. In: CARVALHO, Iracilda Pimentel (Org.). *Experiências vivenciadas no Curso Gênero e Diversidade na Escola GDE 2012/13 FE/UnB*. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2014. p.21-44.

SOUZA, E. S. de; ALTMANN, H. *Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na Educação Física Escolar*. Cadernos Cedes. Campinas. ano XIX, v. 48, p. 52-68, 1999.

ZUCHIWSCHI, José. Diversidade Sexual Políticas Públicas Educacionais para o Enfrentamento à Homofobia nas Escolas. In: CARVALHO, Iracilda Pimentel (Org.). *Experiências vivenciadas no Curso Gênero e Diversidade na Escola GDE 2012/13 FE/UnB*. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2014. p.61-76.